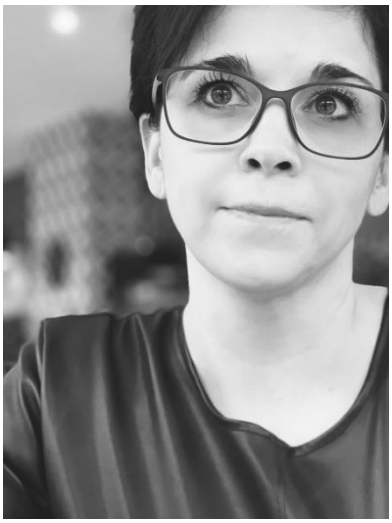
PERCEPȚII DESPRE SINE LEGATE DE CARIERĂ ALE VIITORILOR PROFESORI DE MUZICĂ VOCALĂ

Profesor expert, RITA KEREKES
Universitatea din Nyíregyháza (Ungaria)



Rita KEREKES, dirijor la Institutul de Muzică al Universității din Nyíregyháza, profesor expert. A studiat la Facultatea de Muzică a Universității din Debrecen, unde a obținut specializările profesor de canto și dirijat, având-u-i ca profesori pe Dénes Szabó, Zsolt Szesztay, Sándor Berkesi și Márta S. Szabó. Aria sa de studiu cuprinde în principal domeniile dirijat cor, practica dirijorală, solfegiu și istoria muzicii. Participă cu regularitate la concursuri corale și evenimente muzicale internaționale și naționale cu cele două coruri pe care le conduce (Ady Girls' Choir, Gaudemus Choir). În prezent este doctorandă la Școala Doctorală de Științe Umaniste (științe educaționale) a Universității din Debrecen. Își continuă cercetările în principal în domeniile interpretării vocale, formării psihopedagogice și pedagogiei muzicale.

REZUMAT

Noua nuanță a schimbării de paradigmă în formarea psihopedagogică aduce o importanță crescândă trăsăturilor de caracter deja formate și sistemelor psihologice de credințe ale viitorilor profesori[1]. Din această perspectivă, este de așteptat ca educația viitorilor profesori să răspundă într-un mod mai dinamic la tiparele, schimbările sociale și contextele școlare cu care se confruntă studenții. În acest mod, ne putem apropia de practici care nu se axează doar pe o școlarizare bazată pe resurse și furnizare, ci și pe alternative bazate pe nevoi, atenuând treptat contrastul dintre ceea ce se învață în timpul formării ca profesor și ceea ce se petrece în contextul școlar real[2]. Monitorizarea imaginii despre sine și a credințelor viitorilor profesori de muzică este importantă nu doar pentru realizarea potențialului lor profesional, ci și pentru sănătatea lor mintală și pentru consecvența în carieră.

[1] István Nahalka, Research on educational views, în *Iskolakultúra*, Nr. 5, 2003, pp. 69-75; Iván Falus, The process of becoming a teacher, în *Educatio*, Nr. 3 (toamna), 2004, pp. 359-374; Judit Szivák, Students' view on education, în *Iskolakultúra*, Nr. 5, 2003, pp. 88-95.

[2] Iván Falus, *op. cit.*; Nicholas Henning, We make the road by walking together: New teacher and the collaborative and context specific appropriation of shared social justice-oriented practices and concepts, în *Teaching and Teacher Education*, Nr. 36, Noiembrie 2013, pp. 121-131.

În studiul nostru am folosit un chestionar pe care l-am elaborat personal, completat de 99 de studenți la specializările muzică vocală și muzică, viitori profesori. Pe lângă proceduri statistice descriptive, am folosit analize factoriale și de tip cluster pentru a obține răspunsuri cât mai relevante la întrebările cercetării noastre.
În studiu, ne-am axat pe concepțiile despre sine ale studenților și pe concepțiile despre sine prin prisma carierei lor, iar astfel am examinat totodată motivele care le influențează ocuparea unui loc de muncă. Rezultatele noastre arată că există o necesitate în cadrul formării psihopedagogice de a dezvolta strategii care ajută la echilibrarea dimensiunilor auto-definirii realiste a studenților în timpul educației lor universitare și în anii de început de carieră.
Cuvinte cheie: ***constructe de credințe, imagine despre sine, aspirații în carieră, formare psihopedagogică a profesorilor de muzică vocală.***

Context teoretic

Percepțiile viitorilor profesori despre carierele lor sunt influențate de experiențele personale de socializare la școală, fie direct, fie latent. Acestea determină percepțiile studenților despre profesori, despre statutul profesorilor ca persoane, le influențează credințele și convingerile despre ei înșiși, le afectează acțiunile practice și abilitățile psihologice de a absorbi noi cunoștințe[3]. Cunoașterea tiparelor preliminare de predare și aspirațiile în carieră ale studenților care intră în universitate pot contribui la înnoirea pedagogiei și metodologiei în instituțiile de educație și la productivitatea perioadei de studii[4].

Ceea ce au în comun conceptualizările referitoare la credințe ale lui Pajares (1992) și Richardson (1996) este că credințele despre profesii sunt separate și independente de dimensiunea cunoașterii[5]. Preconcepțiile tinerilor sunt strâns legate de atitudinile profesorilor, ceea ce face ca sistemele de credințe și atitudinile rezultante să fie mai greu de separat unele de altele[6]. Opiniile profesionale ale studenților, percepțiile despre sine (eficiența personală, vederi subiective) inhibă sau generează dezvoltarea profesională, determinându-le capacitatea de a absorbi strategii de predare-învățare[7]. Asumpțiile viitorilor profesori bazate pe experiențe

[3] István Nahalka, *op. cit.*; Judit Szivák, *op. cit.*; Margit Dudás, Opportunities to explore the views of students entering teacher education, în *Pedagógusképzés*, Nr. 3, 2005, pp. 23-46.
[4] Judit Szivák, *op. cit.*; Iván Falus, *op. cit*.
[5] M. Frank Pajares, Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, în *Review of Educational Research*, Nr. 3, 1992, pp. 307-332; Virginia Richardson, The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach, în *Handbook of Research on Teacher Education*, J. Sikula (ed.), ediția a II-a, MacMillan, New York, 1996, pp. 102-119.
[6] Virginia Richardson, *op. cit*.
[7] István Nahalka, *op. cit.*; Judit Szivák, *op. cit*.

personale joacă un rol de filtrare, influențând astfel succesul formării[8]. Filtrul preconcepțiilor lor permite adesea doar momentul psihologic care reflectă aceleași trăsături de încorporat[9]. Richardson (1996) explică acest fenomen argumentând că credințele sunt alcătuite din componente cognitive, în timp ce diferitele comportamente care rezultă sunt alcătuite din componente afective[10]. Gama de atitudini formate determină calitatea predării[11]. Cercetătorii au păreri diferite referitor la posibilitatea de a schimba constructele de opinii formate în timpul anilor de școală primară și gimnazială. O explicație în acest sens este că ideile despre predare ale celor care se pregătesc pentru cariera de profesor îngustează procesul de predare-învățare până la nivelul de transfer de informație și memorare, adică la un set de întrebări și răspunsuri potrivite[12].

Aceasta ar putea însemna totodată că accentul nu se află pe predarea materiei în sine, ci pe pregătirea pentru un tip de evaluare (de tip portofoliu), identificând astfel responsabilitatea predării cu profesorul[13]. Aplicarea schemei experienței școlare personale este prezentă latent în instrumentarul studenților și profesorilor la începutul carierelor lor[14], având adesea mai multă greutate decât aplicarea practică a cunoștințelor teoretice dobândite în timpul studiilor[15]. Așa s-ar putea explica faptul că structura și conținutul formării psihopedagogice par izolate și nerealiste în atmosfera clasei.

Cercetătorii cred că preconcepțiile studenților sunt sursa contradicției aparent de nerezolvat dintre teorie și practică[16]. De fapt, formarea profesorilor nu

---

[8] Jesse Goodman, Constructing a practical philosophy of teaching: A study of pre-service teachers' professional perspectives, în *Teaching and Teacher Education*, 1988, Nr. 4/2, pp. 121-136; M. Frank Pajares, *op. cit.*; Judit Szivák, *op. cit.*; Ildikó Bárdossy, Margit Dudás**,** *Pedagogical views*, Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs, 2011.

[9] Judit Szivák, *op. cit*.

[10] Virginia Richardson, *op. cit*.

[11] Dóra Lévai, *The competencies of the educator in the learning-teaching process in the online learning environment,* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014.

[12] Susan M. Brookhart, Donald J. Freeman, Characteristics of entering teacher candidates, în *Review of Educational Research*, 1992, Nr. 62, pp. 37-60.

[13] Iván Falus, *op. cit.*

[14] Iván Falus, Teacher profession – pedagogical knowledge, în *Iskolakultúra*, 2001, Nr. 2, pp. 21-28; Iván Falus, The pedagogy of practice, în *The pedagogy of teachers*, Erzsébet Gonlhofer și István Nahalka (eds.), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, pp. 15-27; Donald A. Schon, *The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983; Donald A. Schon, *Educating the Reflective Practioner*, Jossey Bass, San Francisco, 1987.

[15] István Nahalka, *op. cit.*; Iván Falus, The process of becoming a teacher, în *Educatio*, Nr. 3 (toamnă), 2004, pp. 359-374.

[16] Iván Falus, Teacher profession – pedagogical knowledge, în *Iskolakultúra*, Nr. 2, 2001, pp. 21-28; Iván Falus, The pedagogy of practice, în *The pedagogy of teachers*, Erzsébet Gonlhofer și István Nahalka (ed.), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001b, pp. 15-27; Judit Szivák, *op. cit*.

găsește un limbaj comun, folosirea conceptelor academice nu se potrivește în contextul școlar și astfel nu poate trece peste tiparele empirice[17]. Un alt aspect al problemei este natura subiectivă a stereotipurilor, formarea profesorilor neputând să răspundă acestora individual sau să le detroneze într-un mod personalizat[18]. Dezvoltarea unui limbaj comun de comunicare este limitată și de faptul că unele dintre cadrele didactice care predau materii teoretice în învățământul superior nu cunosc deloc din proprie experiență învățământul public. O posibilitate de a extinde sistemele de credințe sau convingeri și de a modela opinii este să sincronizăm cunoștințele teoretice cu experiența practică[19]. În prezent, acest aspect se regăsește în principal în al patrulea sau al cincilea an de formare pentru profesia de profesor, ultimul an fiind dedicat practicii pedagogice coerente. În prezent există inițiative de acest tip care pledează pentru contactul cu mediul școlar real deja de la începutul educației universitare.

Procesul reflecției colective și testării imediate, convertirea în teorie a experienței câștigate din practică ar putea fi o etapă importantă în procesul reîncadrării și rafinării preconcepțiilor. Acest fapt este confirmat de câteva studii internaționale.

Rezultatele obținute de Rientiesa, Brouwerb și Lygo-Bakera (2013) demonstrează de asemenea că modul cel mai eficient de a atinge scopurile este de a încorpora cunoștințele teoretice în practica imediată. Integrând cunoștințele și adăugând în mod continuu posibilități de a le aplica, studenții pot influența mai eficient procesul de predare-învățare, spre deosebire de modul tradițional de transfer al cunoștințelor teoretice. În situații normale de învățare, formele tradiționale de predare pregătesc ceea ce se așteaptă în urma formării, mai degrabă decât modul în care viitorii profesori aplică cunoștințele dobândite[20]. Eficacitatea medierii de către profesor nu este în mod necesar determinată de competența în materie, din moment ce nivelul de competență din cadrul școlii este atins de toți participanții. În principal competențele de predare a materiei sunt cele care se leagă de performanțele elevilor. Deficitul de metode de predare poate fi rezolvat

[17] István Nahalka, *op. cit*.
[18] Iván Falus, The process of becoming a teacher, în *Educatio*, Nr. 3 (toamnă), 2004, pp. 359-374.
[19] Iván Falus, The process of becoming a teacher, în *Educatio*, Nr. 3 (toamnă), 2004, pp. 359-374; Peter Dudley, Teacher Learning in Lesson Study: What interaction level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning, în *Teaching and Teacher Education,* Nr. 34, 2013, pp. 107-121.
[20] Bart Rientiesa, Natasa Brouwerb și Simon Lygo-Bakera, The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology, în *Teaching and Teacher Education*, 2013, Nr. 29, pp. 122-131.

prin practică și teorie care se potențează reciproc și se desfășoară în paralel în domeniul formării viitoarelor cadre didactice[21].

Vizitelor analitice în școli ar trebui să li se acorde mai multă importanță încă de la început. Rădăcina problemei poate fi identificată în faptul că studenții nu observă în mod conștient ceea ce văd. Interesul pentru lecțiile la care se asistă trebuie să fie mai mare. În timpul luării de notițe la lecții, atenția ar trebui atrasă înspre reținerea și analiza tipurilor de sarcini, seturilor de propoziții, terminologiei profesionale și pedagogice și expresiilor. Este necesar să învățăm să vedem procesele care preced și urmează lecția pentru a putea percepe, în timp, momentele latente și directe care afectează predarea. Una dintre sarcinile principale ale formării viitorilor profesori este să înțeleagă și apoi să transforme preconcepțiile pentru a facilita sprijinul individual și a forma eficacitatea[22].

Profesorii-mentor ar putea fi figuri-cheie în dezvoltarea individuală a studenților. Un criteriu în acest sens este transmiterea de feedback către universitate privind experiențele lor, iar altul se găsește în sentimentul misiunii și competenței viitorilor profesori.

O dimensiune interesantă a studiului opiniilor studenților este explorarea relației cu angajamentul. În studiu său longitudinal, Henning (2013) arată că activitățile comune regulate și activitățile suplimentare ale viitorilor profesori și ale profesorilor cresc gradul de angajare al tinerilor față de carieră și școli și garantează o carieră profesorală mai îndelungată[23]. Profunzimea angajamentului este determinată și de calitatea relației cu formatorii/profesorii, consolidând dorința de a învăța. Cercetătorii scot în evidență contradicția surprinzătoare că o prea mare accentuare a autonomiei studenților reduce nivelurile de angajament și poate duce la creșterea eșecului academic, creând potențialul de abandon[24].

Imaginea despre sine a viitorilor profesori este adesea caracterizată de o încredere exagerată[25]. Percepțiile lor despre eficiența personală și conceptele lor asertive nu provin din surse legate de educația universitară în timpul acestei perioade de studii[26]. Cercetările lui Weinstein (1989) au demonstrat că studenții de

[21] Nicholas Henning, *op. cit.*
[22] Iván Falus, The process of becoming a teacher, în *Educatio*, Nr. 3 (toamna), 2004, pp. 359-374
[23] Nicholas Henning, *op. cit.*
[24] Jolien M. Uden, Henk Ritzen, și Jules M. Pieters, Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education, în *Teaching and teacher education*, Nr. 37, 2014, pp. 21-32.
[25] Carol. S. Weinstein, Teacher education student's perceptions of teaching, în *Journal of Teacher Education*, 1989, Vol. 40, Nr. 2, pp. 53-60; Susan Garvis, Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy towards arts education, în *US-China Education Review*, Vol. 6, Nr. 12, Decembrie 2009, pp. 23-28.
[26] Megan Tschannen-Moran și Anita Woolfolk Hoy, The differencial antecedents of self-effacacy beliefs of novice and experienced teachers, în *Teaching and Teacher Education*, 2007, Nr. 23, pp. 944-956.

la nivelul de licență pun adesea sub semnul întrebării nevoia de cunoștințe teoretice, asociind învățarea teoretică a predării la clasă cu prioritatea practicii în domeniul profesiilor. Categoria de „profesor bun" este atribuită calităților și afectivității personale în perioada de formare[27]. Experiențele practice sunt decisive în formarea auto-definirii și a identității profesionale. Călătoria prin sistemul de formare, încercarea de roluri în interacțiunea socială cu alții reduce imaginea despre sine exagerat de pozitivă a studenților. Dimensiunile acesteia depind de cât de mult feedback diferit primesc de la colegii lor și de la comunitățile de elevi în comparație cu imaginea lor despre sine[28].

Cercetare

Eșantion și metodă

În martie 2021 am desfășurat un sondaj online cu studenți de la specializarea muzică vocală. Pentru a contacta studenții, am cerut ajutorul șefilor de departamente, inclusiv de la departamentul de canto și de la diverse instituții. Nu a fost posibilă vizitarea propriu-zisă a instituțiilor din cauza situației epidemiologice. Scopul cercetării noastre a fost să cunoaștem tinerii studenți de la momentul respectiv din cât mai multe puncte de vedere și să le identificăm caracteristicile. Pentru colectarea datelor am inclus studenți înscriși la programele de formare psihopedagogică pentru specializarea muzică vocală de la Universitatea din Debrecen, Universitatea „Eszterházy Károly", Universitatea „Eötvös Lóránd" (Budapesta și Szombathely), Academia de Muzică „Franz Liszt", Universitatea din Nyíregyháza, Universitatea din Pécs și Universitatea din Szeged. Pe baza informațiilor furnizate de secretariate, prezentăm în Tabelul 1 numărul de participanți de la programele de formare psihopedagogică pentru specializările profesor de muzică vocală și profesor de muzică.

UD	UEK	UEL	AMFL	UNY	UP	USZ
12	n. a.	77	19	33	n. a.	19

Tabelul 1. Numărul de studenți înscriși la programele profesor de muzică vocală și profesor de muzică

Datele agregate furnizate de universități pentru cercetarea noastră și diversitatea nivelurilor de pregătire oferă o imagine foarte sofisticată. 54.1% din studenții de la instituțiile de mai sus care se pregăteau pentru profesia de profesori de muzică sau profesori de muzică vocală au dat răspunsuri în cadrul

[27] Carol. S. Weinstein, *op. cit.*

[28] Carol. S. Weinstein, *op. cit.*; Tami J. Draves, Teaching Ambizion Realized: Paul's Beginning Music Teacher Identity, în *Journal of Music Teacher Education*, 2019, Vol. 29, Nr. 1, pp. 41-55.

chestionarului nostru (N 99). În studiul nostru, ne axăm pe studenții din programul de formare psiho-pedagogică nedivizat.

În plus față de procedurile statistice descriptive, am folosit analize factoriale și tip cluster pentru a obține răspunsuri cât mai relevante la întrebările cercetării noastre. Ne interesează în primul rând percepțiile personale ale studenților cu privire la cariera lor.

Căutăm răspunsuri la întrebări cum ar fi: ce condiții și provocări ar trebui să ofere o școală primară pentru a fi atrăgătoare pentru tineri. Totodată ne interesează dacă există o corelație între variabilele legate de mediul social și variabilele din grupul nostru în ceea ce privește imaginea despre sine și concepțiile despre carieră.

Idei și imagini despre sine legate de carieră

Explorarea concepțiilor studenților despre profesia de dascăl are o importanță enormă pentru motivația și pentru consecvența lor în acest domeniu profesional.

Refacerea resurselor umane în școlile primare este o provocare majoră pentru sistemul de educație. Am întrebat studenții care se pregătesc pentru cariera de profesori de muzică și muzică vocală ce ar trebui să ofere o școală primară pentru a fi atrăgătoare pentru ei. În acest caz, 1 a fost clasificat ca foarte important, 2 ca important, 3 ca moderat important, 4 ca nu foarte important și 5 ca deloc important, astfel încât mediile mai mici indică factorii mai importanți.

	Medie	**N**
spațiu de repetiții, laborator de specialitate	1,63	97
prezența mai multor discipline artistice în profilul școlii	1,71	99
o poziție comună a corpului profesoral cu privire la cooperare și managementul conflictului cu părinții	1,72	99
sprijin pentru inițiative individuale de activități extra-curriculare	1,84	96
poziție comună a corpului profesoral cu privire la managementul disciplinei școlare	1,90	98
dirijat cor	1,95	99
sprijin pentru oportunități naționale de etalare	2,22	99
organizarea de concerte independente	2,28	99
activități ale șefilor de disciplină	2,33	99
predarea în învățământul muzical avansat	2,33	99

Tabelul 2. Nevoi privitoare la școala primară

Dintre alternativele descrise, necesitatea unui laborator de specialitate a fost cea mai evidentă, 51% dintre studenți considerându-l foarte important, 34% important și aproximativ 9% moderat important. Răspunsurile studenților

indică faptul că este atrăgător pentru ei să aibă mai multe ore de artă la școală. Se poate presupune că un profil școlar mai deschis înspre arte creează de asemenea un mediu mai favorabil pentru cânt și muzică. Nici unul dintre respondenți nu a indicat extrema minimă a scalei, în timp ce categoriile foarte important (47%) și important (36%) ies în evidență în mod clar, doar 13% considerând că este moderat important și în jur de 2 studenți considerând că este nu foarte important.

Climatul din școli este foarte mult influențat atunci când coeziunea clasei se extinde înspre cooperare și rezolvare de probleme cu elevii și părinții. Cu cât colectivul are o atitudine mai unitară despre rezolvarea conflictelor și a aspectelor disciplinare, cu atât sunt mai protejați profesorii la nivel individual. Acest lucru poate reprezenta un ajutor considerabil pentru profesorii aflați la început de carieră, când se confruntă cu provocări pedagogice, pe lângă responsabilitățile profesionale. Tabelul 2 arată că atitudinea și standardele unitare în relația cu părinții au fost plasate de respondenți pe locul întâi (1,72), în timp ce disciplina în școală pe locul cinci (1,90). Necesitatea unor programe pentru inițiative individuale este de asemenea evidențiată în percepțiile studenților despre carierele lor (1,84).

Este interesant să observăm că predarea la un nivel avansat de educație muzicală vocală nu îi motivează pe studenți. Împreună cu predarea la clasă, este considerată cea mai puțin importantă (2,33). Acest lucru ne pare neobișnuit, deoarece materia muzică vocală include 3 lecții și activități corale la clasele avansate, ceea ce oferă o mai mare împlinire profesională și mai mult prestigiu în comparație cu clasele cu programă standard. Unul dintre motive este probabil că majoritatea studenților nu au amintiri din copilărie sau poate consideră că responsabilitățile unei ore de muzică sunt prea solicitante.

Scorurile medii pentru alternative sugerează că o proporție semnificativă de studenți încă percep suprafața profesiei. Aceste opțiuni nu erau adecvate pentru a le explora opiniile mai profunde, mai specifice din punct de vedere profesional.

Relația dintre factorii de concepții despre sine legate de carieră și factorii de mediu social

În studiul nostru am creat un model factorial independent din 34 de afirmații orientate înspre opiniile individuale ale studenților, cu un criteriu Kaiser-Meyer-Olkin (index KMO 0,690) care confirmă gruparea variabilelor noastre în 69% din cazuri.

Afirmațiile din primul factor indică un respect de sine profesional mai mare (încredere profesională), ambiție și auto-eficiență. Factorul cu cea mai mare pondere (0,812) se găsește în acest grup de variabile. Al doilea factor al nostru este etichetat drept asertivitate, reflectând în esență un caracter care este bine poziționat din punctul de vedere al încrederii în sine. Numele celui de al treilea set de variabile demonstrează drumul în carieră posibil în școlile de elită (*cariere de elită*).

Afirmațiile care simbolizează atitudini și aptitudini pedagogice care merg dincolo de trăsăturile profesionale specifice sunt grupate în al patrulea factor (*aptitudine pedagogică*). În al cincilea domeniu al variabilelor noastre apar temeri, inhibiții și *frustări*, în timp ce afirmațiile din ultimul factor urmează principiul construirii de la bază la vârf, prin progres treptat („*începem cu pași mici*").

Am comparat factorii constructelor noastre de opinii legate de profesie cu variabilele sociale. Distribuția genurilor în cadrul eșantionului arată predominanța genului feminin (68,7%) în profesia didactică, doar 31,3% din studenți fiind de sex masculin. În testul t pentru două eșantioane, femeile au avut o medie mai mare (M 0,2010060; σ 0,85630272) în factorul competență pedagogică (t 2,886; grad de libertate 92; p 0,005). În acest factor găsim de asemenea afirmații cu investiții de energie suplimentară, identificarea studentelor la licență cu acestea nefiind atât de surprinzătoare având în vedere trăsăturile specifice vârstei adulte ale celor două sexe. Și factorul încrederii în sine profesionale este apropiat de o limită – și în acest caz majoritatea studentelor au considerat că au un nivel mai înalt de ambiție și o auto-eficiență mai dinamică în conștientizarea valorilor proprii.

	t-value	**p (Sig.)**
încredere în sine profesională	1,943	,055
competență pedagogică	2,886	,005

Tabelul 3. Factori personali legați de carieră și gen

Analiza varianței a fost folosită pentru a explora relația dintre tipul localității de domiciliu, componente materiale subiective și factori, dar nu s-a identificat nici o asociere semnificativă cu interpretări personale legate de profesie pentru nici una din variabile.

Pentru factorii creați din variabilele materiale obiective ale familiei s-a găsit o corelație slabă între categoria *a începe cu pași mici* și indicatorii materiali *extra* ai *familiei* (r=0,260 p <= 0,05). Studenții cu un mediu familial mai bine echipat, mai puțin interesați de competiție la debutul carierei, preferă instituții mai mici și medii de lucru mai puțin solicitante din punct de vedere profesional.

Un test t a fost aplicat din nou între studiile muzicale ale părinților și credințele individuale ale studenților, dar nu s-a identificat nici o relație între nici una din categorii pentru vreunul din părinți. Cu toate acestea, aproape 44,7% dintre mame au studiat muzică într-un cadru instituțional, rezultând o asociere aproape semnificativă cu grupul de variabile al încrederii din testul t pentru două eșantioane (t 1,901; grad de libertate 92; p 0,060). Este interesant de notat că 21,3% dintre tați studiaseră muzică, dar rezultatele lor la testul t erau similare cu ale mamelor (p 0,060; t -1,905; grad de libertate 92) pentru același factor.

Educația muzicală școlară a studenților la vârsta școlii primare a avut un efect semnificativ asupra credințelor despre competența pedagogică (t = 2,068; p 0,041), fapt confirmat și de testul t. Am considerat relevant să investigăm relația dintre studiul unui instrument anterior admiterii în gimnaziu și variabilele credințelor despre sine, dar în nici unul din cazuri nu s-a confirmat acest lucru. Acest fenomen sugerează că activitățile muzicale în școala primară lasă impresii semnificativ mai adânci decât perioadele ulterioare de studii.

Se presupune că credințele lor despre ei înșiși și profesia lor sunt influențate de *școlile gimnaziale* pe care le-au urmat înainte de formarea ca profesori de muzică și muzică vocală. Folosind procedura One Way Anova, am constatat că din cei șase factori pe care i-am creat, doar *„a începe de la zero"* a evidențiat o relație semnificativă cu tipul de școală gimnazială (p 0,044).

	df	**F value**	**p (Sig.)**
încredere în sine profesională	2	2,871	,062
a începe de la zero	2	3,235	,044

Tabelul 4. Relații între tipul de școală gimnazială și factori de imagine în carieră (Anova)

Afirmațiile acestui factor („a începe de la zero") au fost identificate cu proporții mai mari de către absolvenții de liceu, dar nu le-am putut diferenția în mod semnificativ de cele ale absolvenților de licee și școli de artă (testul Dunnett T3 detectează o diferență semnificativă doar între elevii de liceu și cei de gimnaziu (p 0,003)). Aceasta înseamnă că studenții, fie că au absolvit licee teoretice, fie licee vocaționale, doresc să se confrunte cu provocări treptate, doresc să rezolve sarcini mici, doresc să câștige experiență în pași mici. Ei cred că ar avea rezultate mai bune în unități mai mici, mai puțin orientate spre performanță. Cu toate acestea, merită să luăm în considerare și factorul de încredere în sine din punct de vedere profesional, a cărui semnificație nu este îndepărtată de valoarea limită (p 0,062).

Competențe de managementul vieții și concepții despre perspective în carieră

Am intuit că abilitățile de viață ale studenților și concepțiile lor despre perspectivele în cariera proprie ar putea fi legate. În 2009, István Kiss a evaluat competențele de managementul vieții la populația de studenți din universități. Din moment ce aceste variabile sunt foarte mult corelate, am decis să elaborăm o dendrogramă ierarhică pe baza intenției noastre de cercetare și apoi să efectuăm o analiză factorială a grupurilor de variabile care au rezultat din acest cluster.

În analiza componentelor principale s-au identificat 5 factori. În primul grup de variabile, am considerat că factorul cel mai important a fost reprezentat de aptitudinile de cooperare, în pofida faptului că afirmațiile sunt mai complexe. Componentele unei cooperări reușite includ motive de auto-reglare care ne ajută să

ne concentrăm asupra altora. Dar includ de asemenea auto-reflecție, atitudini analitice, valori individuale evoluate și aptitudini de rezolvare de probleme, precum și empatie pentru nevoile altora. Factorii cu cele mai mari scoruri (peste 0,7) au fost asociați cu achiziția de cunoștințe în colaborare și autonomă.

Al doilea factor al variabilelor este în mod explicit grupat în jurul aptitudinilor de rezolvare de probleme, dar include totodată motive legate de învățare, cum sunt auto-organizarea, urmărirea tiparelor, recreerea, planificarea. Cele mai mari ponderi factoriale se concentrează pe reacțiile individuale, pe pașii de implementare a planurilor, pe interacțiunile cu ceilalți și/sau pe a face lucrurile bine în sarcini. Factorii cu scoruri peste 0,7 se axează exclusiv pe rezolvarea de probleme și planurile studenților, în timp ce scorurile de peste 0,6 se axează pe motive de auto-susținere individuale și aplicare de tipare învățate.

Unele din variabilele pe care le numim *comunicare* includ de asemenea caracteristicile de asertivitate, categoria de contact verbal facil. În plus, există și un factor de afirmații asociate cu a fi informat despre lume, a avea informații la zi, a fi interesat de viața publică și eventual de a fi activ. Cele mai mari ponderi factoriale aparțin afirmațiilor de vorbire fluentă, contactare, auto-susținere, în timp ce cele mai mici valori în acest factor aparțin afirmațiilor de a fi la curent cu știrile și munca în grup.

Al patrulea factor este alcătuit din afirmații care reflectă un parcurs de studii bine construit și planificat. Acesta include managementul timpului, abilitatea de a gândi pe termen lung, auto-controlul și manifestarea mintală și fizică a moderației. Cele mai mari ponderi factoriale (>0,7) sunt asociate cu mecanismele de învățare, cu o singură excepție, în timp ce afirmațiile cu valori de 0,6 sunt asociate cu alte dimensiuni ale managementului vieții. În grupul variabilelor de *conștiență*, nutriția de calitate are cea mai mică pondere factorială.

Al cincilea factor de aptitudini de managementul vieții este alcătuit din 5 variabile. Deși aceste afirmații sunt grupate într-un nou factor, sunt foarte similare cu factorul conștientizare. Diferența subtilă este că probabil există de asemenea un simț al datoriei.

Am descoperit că variabilele de competență HDSEQ-HE create de Kiss (2009) și factorii de credințe și concepții despre sine referitoare la parcursul în carieră ar putea fi corelate.

	conștiență	**orientat spre scop**	**comunicare**	**aptitudini de rezolvare de probleme**	**cooperare**
încredere în sine profesională	r ,444 p , 000			r ,590 p ,000	r ,656 p ,000
acțiune asertivă			r ,578 p ,000		
frustrare	r -,311 p ,003	r -,464 p ,000		r - ,327 p ,002	

Tabelul 5. Corelație între HDSEQ-HE și percepțiile despre sine în carieră

Studenții cu încredere în sine profesională prezintă o corelație medie pozitivă cu coeficientul de corelație Pearson pentru factorii de conștientizare (r 0,444), rezolvare de probleme (r 0,590) și cooperare (r 0,656). Studenții încrezători în cunoștințele lor despre subiect au totodată un simț al planificării în abilitățile lor de viață, fac față dificultăților prin gândire flexibilă, au aptitudini sociale bine dezvoltate și pot relaționa cu ușurință cu alții. Aptitudinile sociale includ și componente ale factorului comunicare, asociate cu trăsături de personalitate bine poziționată care sunt centrale în cadrul comunității (asertivitate). Viitorii profesori cu niveluri scăzute de inhibiție, temeri și stimă de sine în domeniul *frustrare* prezintă de asemenea deficite la factorii conștientizare (r -0,311), orientare spre scop (r -0,464) și rezolvare de probleme (r -0,327), cu o relație moderat negativă între toate corelațiile.

Folosind analiza variației, am încercat să găsim o relație între *atitudini referitoare la clasele de nivel avansat* și factorii creați de noi pentru *competență de managementul vieții*.

HDSEQ-HE	**df**	**F value**	**p**
conștiență	2	2,643	,077
aptitudini de rezolvare de probleme	2	3,427	,037

Tabelul 6. Corelații între factorii HDSEQ-HE și realizările educaționale

Ne-am așteptat ca factorul să fie relaționat cu aproape toți factorii (cooperare, comunicare, conștientizare, orientare înspre scop, aptitudini de rezolvare de probleme), dar am identificat o relație semnificativă doar cu factorul de rezolvare de probleme (grad de libertate 2; valoarea F 3,427; p 0,037). Factorul conștientizare este și mai apropiat de nivelul de semnificație (p 0,077; valoarea F 2,643; grad de libertate 2). Rezultatele noastre arată că pentru cei cu aptitudini mai slabe de rezolvare de probleme, educația muzicală nu este importantă sau atrăgătoare, în timp ce studenții cu niveluri mai mari ale acestor aptitudini sunt mai motivați să îndeplinească cerințele profesionale ale unui număr mai mare de

clase. În cadrul acestor factori, testul Dunnett T3 post-hoc nu a revelat nici o diferență semnificativă între diferitele categorii.

Concluzii

În cercetarea de față am investigat credințele legate de carieră ale studenților care se pregătesc pentru profesia didactică în domeniile muzică și muzică vocală, pe baza unui chestionar elaborat de noi, cu două seturi de întrebări. În primul rând ne-am axat pe așteptările studenților legate de școlile primare, iar apoi am comparat credințele legate de carieră ale studenților cu variabile sociale și cu propriii noștri factori de aptitudini de managementul vieții.

Nevoile viitorilor profesori legate de școala primară au fost puse în lumină din punctul de vedere al infrastructurii curriculare, al coexistenței diferitelor discipline artistice și al coeziunii corpului didactic în ceea ce privește managementul conflictului și cooperarea.

Lipsa de popularitate a predării la nivel avansat este o descoperire remarcabilă și în același timp dezavantajoasă pentru viitorul profesiei. Credem că este important pentru studenții la specializarea muzică vocală să fie dedicați predării la clase de nivel preuniversitar, întrucât absența acesteia va avea un impact negativ pe termen lung asupra activităților muzicale ale studenților în afara școlii sau asupra activităților extra-curriculare (descreșterea numărului de studenți înmatriculați, creșterea abandonului). Scăderea numărului de cadre didactice din programele de muzică vocală de nivel pre-universitar periclitează conservarea unei culturi muzicale vocale polifonice și subminează eficacitatea învățământului public.

Printre factorii de aptitudini de managementul vieții pe care i-am creat, motivația pentru educația muzicală a fost corelată cu nivelul de rezolvare de probleme, dar setul de variabile de conștientizare ne-a atras de asemenea interesul ca factor explicativ. Rezultatele furnizează dovezi ale unor corelații între HDSEQ-HE și factori asociați cu percepțiile despre sine în dezvoltarea carierei. Aptitudinile de rezolvare de probleme sunt asociate cu încrederea în sine în domeniul carierei, în timp ce atitudinile de frustrare relevă o lipsă cumulativă de conștientizare, orientare spre scop și aptitudini de rezolvare de probleme. Credem că este necesar să creăm oportunități în învățământul superior care să contribuie la îmbunătățirea imaginii despre sine la nivel profesional a studenților prin sprijin pozitiv, cu ajutorul unei cooperări mai strânse între școlile primare și universități.

BIBLIOGRAFIE

BAYRAM, **İlknur** și **BIKMAZ**, **Fatima**, Exploring the lesson study experience of EFL instructors at higher education: A pilot study, în: *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, Vol. 6, Nr. 3, 2018, pp. 313-340.

BÁRDOSSY, Ildikó și **DUDÁS, Margit,** *Pedagogical views*, Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs, 2011.

BROOKHART, Susan și **M., FREEMAN, Donald, J.,** Characteristics of entering teacher candidates, în *Review of Educational Research,* Nr. 62, Nr. 1, 1992, pp. 37-60.

DRAVES, Tami J., Teaching Ambition Realized: Paul's Beginning Music Teacher Identity, în *Journal of Music Teacher Education*, Vol. 29, Nr. 1, 2019, pp. 41-55.

DUDÁS, Margit, Opportunities to explore the views of students entering teacher education, în: *Pedagógusképzés*, Nr. 3, 2005, pp. 23-46.

DUDLEY, Peter, Teacher Learning in Lesson Study: What interaction level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning, în *Teaching and Teacher Education*, Nr. 34, 2013, pp. 107-121.

FALUS, Iván, Teacher profession – pedagogical knowledge, în *Iskolakultúra*, Nr. 2, 2001a, pp. 21-28.

FALUS, Iván, The pedagogy of practice, în *The pedagogy of teachers*, Erzsébet Gonlhofer și István Nahalka (ed.), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001b, pp. 15-27.

FALUS, Iván, The process of becoming a teacher, în *Educatio*, Nr. 3 (toamnă), 2004, pp. 359-374

GARVIS, Susan, Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy towards arts education, în *US-China Education Review*, Volumul 6, Nr. 12, decembrie 2009, pp. 23-28.

GOODMAN, Jesse, Constructing a practical philosophy of teaching: A study of pre-service teachers' professional perspectives, în *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, Nr. 2, 1988, pp. 121-136.

HENNING, Nicholas, We make the road by walking together: New teacher and the collaborative and context-specific appropriation of shared social justice-oriented practices and concepts, în *Teaching and Teacher Education*, Nr. 36, noiembrie 2013, pp. 121-131.

LÉVAI, Dóra, *The competencies of the educator in the learning-teaching process in the online learning environment,* ELTE Eötvös Kiadó, Budapesta, 2014.

KISS, István, *Life management competence. Analysis of perceived self- efficacy pattern in a sample of higher education students using counseling services,* teză de doctorat, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapesta, 2009.

NAHALKA, István, Research on educational views, în *Iskolakultúra*, Nr. 5, 2003, pp. 69-75.

PAJARES, M. Frank, Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, în *Review of Educational Research*, Nr. 3, 1992, pp. 307-332.

RICHARDSON, Virginia, The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach, în *Handbook of Research on Teacher Education*, J. Sikula (ed.), Second Edition, MacMillan, New York, 1996, pp.102- 119.

RIENTIESA, Bart, BROUWERB, Natasa și **LYGO-BAKERA, Simon**, The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology, în *Teaching and Teacher Education*, Nr. 29, 2013, pp. 122-131.

SCHON, Donald A., *The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983.

SCHON, Donald A., *Educating the Reflective Practioner*, Jossey Bass, San Francisco, 1987.

SZIVÁK, Judit, Students' view on education, în *Iskolakultúra*, Nr. 5, 2003, pp. 88-95.

TSCHANNEN-MORAN, Megan, și **WOOLFOLK HOY, Anita**, The differencial antecedents of self-effacacy beliefs of novice and experienced teachers, în *Teaching and Teacher Education*, Nr. 23, 2007, pp. 944-956.

UDEN, Jolien M., RITZEN, Henk, și **PIETERS, Jules M.**, Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education, în *Teaching and teacher education*, Nr. 37, 2014, pp. 21-32.

WEINSTEIN, Carol. S., Teacher education student's perceptions of teaching, în *Journal of Teacher Education*, Vol. 40, Nr. 2, 1989, pp. 53-60.

Traducere din engleză de Alina Pop